

Culture et formation des futurs enseignants de langues : le cas d'un programme de licence dans une université publique en Colombie¹

Fabio Alberto Arismendi Gómez
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats partiels d'une étude dont l'objectif principal était d'explorer les conceptions et pratiques pédagogiques concernant la compétence culturelle dans les cours d'apprentissage de langues du programme de licence en langues de l'Université d'Antioquia. Nous avons mené une analyse qualitative des données collectées à travers de questionnaires, d'observations de classe et de documents officiels. Les résultats ont dévoilé une conception statique de la culture chez les enseignants ainsi que les différentes pratiques pédagogiques utilisées pour aborder la composante culturelle. L'on constate aussi le besoin de formation des formateurs à l'éducation inter et multiculturelle.

Mots clés: culture, compétence culturelle, compétence interculturelle, formation des enseignants de langues.

Resumen

Cultura y formación de futuros profesores de lenguas: el caso de un programa de licenciatura en una universidad pública en Colombia

En este artículo se presentan los resultados parciales de una investigación cuyo objetivo principal era explorar las concepciones y prácticas pedagógicas sobre la competencia cultural en los cursos de aprendizaje de lenguas del programa de

1. Cet article présente des résultats partiels du projet : « La dimension interculturelle de l'enseignement de langues dans le cycle de base du programme de licence en langues étrangères », réalisé dans le cadre de la première année de travail en tant qu'enseignant à plein temps à l'Université d'Antioquia. Le projet a impliqué la participation volontaire des enseignants et des étudiants du cycle de base du programme inscrits en 2011. Ce projet a été financé par l'École de Langues et a été réalisé entre février 2011 et juillet 2012.

Les résultats ont été validés dans une journée de travail en avril 2012 avec les professeurs du programme où l'on a réalisé ce projet.

licenciatura en lenguas de la Universidad de Antioquia. Se realizó un análisis cualitativo de los datos recogidos en cuestionarios, observaciones de clase y documentos oficiales. Los resultados mostraron una concepción estática de la cultura por parte de los profesores al igual que las diferentes prácticas utilizadas para trabajar el componente cultural. Se constató también la necesidad de formación de los formadores para la educación inter y multicultural.

Palabras clave: cultura, competencia cultural, competencia intercultural, formación de profesores de lenguas.

Abstract

Culture and future foreign language teachers' training: the case of an undergraduate program in a public university in Colombia

This article presents the partial results of a study whose main purpose was to explore the conceptions and pedagogical practices regarding the cultural competence in the basic language courses in the undergraduate degree in foreign language teaching at the Universidad de Antioquia. We conducted qualitative analysis of the data collected by questionnaires, class observations and legal documents. The results showed that teachers have a static view of culture and the different practices they use to work on the cultural component. We also observed the need to develop teacher educators' awareness of inter and multicultural education.

Keywords: culture, cultural competence, intercultural competence, undergraduate language teachers training.

INTRODUCTION

La dimension culturelle a toujours occupé une place importante dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, sous des perspectives et approches différentes (De Assunção, 2007). Cependant, tel que Louis (2006, p.11) le signale, très peu de chercheurs se sont intéressés à « la place et à la conception de la didactique de la culture dans la formation initiale des professeurs de FLE/S ». Compte tenu de ce constat et ayant toujours été intéressés par cette thématique, nous avons décidé d'entreprendre, pendant notre première année comme enseignant universitaire, une recherche afin de connaître la place que la composante interculturelle occupait dans les cours d'apprentissage des langues étrangères dans un programme de formation de futurs enseignants de langues. Nous avons ainsi tenté de répondre à la question suivante : de quelle manière la composante interculturelle se concrétise-

t-elle dans les cours d'apprentissage des langues étrangères (anglais et français) du cycle de base du programme de licence en langues de l'Université d'Antioquia ?

L'interculturel et la formation des enseignants de langues

Plusieurs travaux, parmi lesquels ceux dirigés par Louis et al. (2006) et Blanchet et Coste (2010), insistent sur le besoin de formation des enseignants de langues à l'interculturel. Le cas de notre programme n'en est pas éloigné car cette thématique joue un rôle central dans l'actuelle réforme au curriculum, en cours, mais il existe très peu d'études documentées sur le sujet dans notre contexte particulier. À cet égard, l'on ne trouve que les travaux d'Agudelo (2007), Diaz (2012) et Diaz et Quiroz (2012). Le premier chercheur rapporte l'expérience d'avoir inclus un cours facultatif intitulé « Langue, culture et diversité » pour les étudiants des niveaux avancés du programme afin d'aborder, entre autres, les liens indissociables entre langue et culture. Pour ce faire, il a adopté une perspective critique interculturelle ; il conclut son travail en signalant le besoin d'approfondir la recherche dans ce domaine et particulièrement dans notre contexte spécifique. Les travaux de Diaz (2012) et Diaz et Quiroz (2012) portent sur les conceptions d'un groupe d'étudiants du même programme sur ce qu'est la formation culturelle. Pour ces auteurs, ce concept contribue au développement de notre singularité, notre pluralité, notre institutionnalité et notre légalité.

Dans le cas de la Colombie, les publications sur le sujet sont rares. Citons les travaux de Barletta (2009), Loaiza et Arenas (2011) et Olaya et Gómez (2013) rapportant des études en contexte universitaire ainsi que celui de Hinojosa (2000) abordant le sujet au niveau secondaire. Bien qu'elles soient très peu nombreuses, ces publications font preuve d'un intérêt croissant à ce sujet. Il est clair ainsi qu'il s'agit d'une thématique primordiale et d'actualité dans la formation des enseignants de langues.

Dans cet article, nous commencerons tout d'abord par l'exploration de certains concepts retenus pour notre étude, ensuite nous présenterons la méthodologie appliquée. Finalement, nous exposerons les résultats ainsi que quelques conclusions tirées de ce travail.

Cadre théorique

Afin de réaliser les analyses de cette étude, nous avons examiné la définition de culture, son rapport avec le concept de langue et les différentes composantes de la compétence culturelle, sous l'optique de la didactique de langues étrangères. Également, nous avons étudié le concept d'interculturel de plus près, car il s'agit de la perspective prônée dans le programme où nous avons réalisé ce travail.

La langue et la Culture

Le terme culture a fait l'objet d'étude de différents domaines de la connaissance qui l'ont analysé avec des significations et perspectives différentes. De Assunção (2007) signale que, dans le domaine de l'enseignement du français, ce terme a été utilisé comme synonyme de civilisation par certains auteurs. De son côté, De Carlo (1998) insiste sur la distinction entre les deux termes en signalant que l'on devrait parler actuellement de culture et non pas de civilisation. Historiquement, c'est l'anthropologue anglais Burnett Tylor qui a utilisé pour la première fois le terme culture dans un sens ethnographique en 1874 en le définissant comme « cet ensemble complexe qui comprend la connaissance, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquises par l'homme comme membre d'une société » (De Carlo, p.34). D'autre part, Kumaravadivelu (2003, 2008) signale que le terme culture a traditionnellement comporté deux acceptions : Culture avec un C majuscule renvoyant à une construction sociale incluant le théâtre, la danse, la musique, la littérature et l'art ; et culture avec un c minuscule renvoyant à une construction personnelle qui fait référence aux modèles de comportement, valeurs et croyances qui guident la vie quotidienne d'un individu ou d'un groupe d'individus à l'intérieur d'une communauté culturelle. Ce même auteur estime que bien que la culture ait été largement étudiée et il s'agisse d'un des termes les plus utilisés, il n'existe pas de consensus sur ce que le terme signifie (Kumaravadivelu 2008, p.9).

Malgré la complexité qu'entraîne la définition de ce terme, nous avons adopté une définition contemporaine du terme concevant la culture comme « un processus dynamique, créatif et continu qui inclut des comportements, des valeurs et des artefacts appris et partagés par des gens qui les conduit dans leur lutte pour survivre et donne de la

signification à leurs vies ² » (Arvizu, Snyder and Spinoza, 1980 cités par Agudelo, 2007, p. 188).

Il convient ici de faire quelques précisions théoriques. Kramsch (1995) note d'une part que la culture intéresse l'enseignant de langues grâce au rôle de médiation de la langue ; et d'autre part, que les enseignants enseignent la culture et la langue, ou la culture dans la langue mais non la langue en tant que culture. D'après Damen (1987) le mot culture renferme plusieurs caractéristiques : elle est apprise ; la culture et les modèles culturels changent ; la culture est un fait universel de la vie humaine ; et, langue et culture sont étroitement liées et interactives (cité par Hinojosa, 2000, p.112). De surcroît, Abdallah-Pretceille (1995, p.30) insiste sur le fait qu'on doit repenser la compétence culturelle afin de passer de la culture objet (se focalisant sur la description) à la culture acte impliquant la capacité du sujet à agir dans la culture de l'autre à partir d'une démarche compréhensive.

Les différentes composantes de la compétence culturelle

Puren (2011) présente un modèle complexe de la compétence culturelle qui rend compte de l'évolution historique de cette compétence dans les méthodologies d'enseignement des langues. D'après lui, la situation sociale de référence à laquelle on prépare les étudiants dans une méthodologie spécifique a déterminé historiquement les compétences culturelles à travailler dans un cours de langue. Ainsi, il définit les compétences culturelles suivantes : transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et co-culturelle. Pour ce qui est de la première, elle correspond à la méthodologie traditionnelle où il s'agissait de lire des textes de littérature classique et l'accent était mis sur les valeurs universelles. La deuxième correspond aux méthodologies directe et active dont l'objectif était « d'entretenir à distance, depuis chez soi, un contact avec la langue culture étrangère au moyens de documents authentiques » (p.34). La troisième concerne directement l'approche communicative et les approches audiovisuelles insistant sur le domaine des représentations. Par rapport à la quatrième, Puren signale qu'elle est associée aux didactiques du plurilinguisme où l'on cherche à vivre harmonieusement dans une société culturellement diverse. Enfin, la compétence co-culturelle implique la construction d'une culture

2. Notre traduction.

commune pour pouvoir travailler ensemble. C'est justement Puren (2002) qui a proposé ce dernier terme en signalant qu'on ne devrait plus parler d'interculturalité mais plutôt de co-culturalité car dans la nouvelle perspective actionnelle, il ne s'agit plus de comprendre l'autre et de le respecter mais plutôt d'agir avec lui, ce qui implique une construction commune. Pour cet auteur, les cinq composantes de la compétence culturelle sont toujours valables et complémentaires dans un cours de langue en fonction des objectifs et finalités de l'enseignant.

La compétence interculturelle

L'interculturel a vu le jour dans le contexte européen dans les années 70 et a fait sa parution plus tard dans le domaine de l'enseignement des langues avec l'avènement de l'approche communicative dans les années 80 (Bertochinni et Constanzo, 2008). De nos jours, le terme est largement utilisé dans les domaines de l'enseignement du français et de l'anglais comme langues étrangères (FLE, EFL, TESOL), les deux langues offertes dans notre programme. Il faut remarquer qu'une analyse profonde et critique du terme permet de dévoiler des perspectives très différentes dans les contextes européen, états-unien et même latino-américain que nous n'exposerons pas ici. Dans cet article, nous nous limiterons à l'interculturel analysé sous l'optique de la didactique des langues. Pour ce qui est du FLE, des auteurs comme Abdallah-Pretceille (1995, 1999), Beacco (2000, 2007), Byram et Zarate (1998), De Carlo (1998), Kramsch (1995), Windmüller (2011) et Zarate (1993), parmi d'autres se sont consacrés à analyser le rôle de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langues. Par rapport à l'anglais comme langue étrangère, il est nécessaire de faire référence aux travaux de Barret, Byram, Lázar, Mompont-Gaillard et Philippou (2013), Byram (1997), Byram et Grundy (2002), Byram et Flemming (1998), Kramsch (1993, 1998) et Kumaravadivelu (2003, 2008), parmi beaucoup d'autres. On notera particulièrement l'émergence de termes comme « Compétence de communication interculturelle » introduit par Byram (1997) dans son travail ainsi que la macro stratégie « éveiller la conscience critique culturelle » développée par Kumaravadivelu (2003). Pour des raisons pratiques, car celle-ci est la perspective adoptée dans notre programme, la définition de compétence interculturelle dont nous nous sommes appuyés pour ce travail est celle du Conseil de l'Europe (2001) exposée dans le

Cadre Européen Commun de Référence. Ces auteurs définissent cette compétence comme « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (p.83). Sous l'optique de ce positionnement, le Conseil de l'Europe explicite les quatre savoir-faire interculturel suivants (p.84):

1. la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
2. la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
3. la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels;
4. la capacité d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Enfin, ainsi que nous l'avons souligné au début, certains auteurs prônant une démarche interculturelle dans l'enseignement proposent aussi une formation des futurs enseignants. En particulier, Louis (2006) signale que dans une formation des enseignants de langues à la didactique de la culture et de l'éducation interculturelle, l'on devrait développer non seulement des savoirs théoriques et des savoirs pratiques mais aussi des savoir-être pour le développement individuel des enseignants. Il ajoute que l'approche utilisée devrait être l'herméneutique qui permettrait à chaque élève d'apprendre et interpréter la culture dans la communication.

Contexte

Cette étude a été réalisée dans le programme de licence en langues étrangères à l'Université d'Antioquia, à Medellin, Colombie dont le but est de former des enseignants d'anglais et de français qui puissent travailler dans le niveau secondaire. Le cursus d'études a une durée de 10 semestres qui se divisent en deux cycles : le cycle de base (du premier au quatrième semestre), où nous avons mené cette étude, et le cycle avancé (du cinquième au dixième semestre). La formation des futurs enseignants dans ce programme vise trois axes particuliers: 1. La formation linguistique qui inclut l'apprentissage des deux langues

étrangères; à la fin de leurs études, les étudiants doivent atteindre le niveau B2. 2. La formation en didactique et en recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les cours de cette composante commencent à partir du cinquième semestre et sont enseignés en anglais ou en français. 3. La formation pédagogique constituée par des cours offerts en espagnol par les enseignants de la faculté d'Éducation de la même université.

Le travail que l'on présente dans cet article a eu lieu dans les cours consacrés à l'apprentissage de deux langues étrangères lors des quatre premiers semestres de formation. Ces cours sont nommés Communication Orale I, II et III ; Communication Écrite I, II et III et, Communication Orale-Écrite (niveau IV), en anglais et en français. En effet, pendant les trois premiers semestres, le programme propose une focalisation spécifique sur les compétences orales et écrites, de manière séparée avec une intensité totale de huit heures par semaine. Dans le quatrième niveau, les compétences (orales et écrites) sont étudiées dans un même cours, avec une intensité de quatre heures par semaine. Chacun des programmes élaborés propose un tableau de contenus précisant les aspects fonctionnels, lexicaux, grammaticaux, phonétiques et culturels à aborder dans chaque cours. Les mêmes programmes suggèrent dans la partie méthodologique d'aborder les thèmes culturels sous la perspective interculturelle prônée par le Conseil de l'Europe et décrite dans le Cadre Théorique.

METHODOLOGIE

Plan de recherche et participants

Cette étude, comportant des objectifs exploratoires et descriptifs, a suivi les principes de l'approche qualitative en recherche (Albarelo, 2003; Arnal, Rincón et Latorre, 1992; Creswell, 2007) car nous avons mis l'accent sur la compréhension et description des phénomènes analysés à partir des perspectives des participants. Parmi les objectifs du projet, nous avons considéré: 1) Explorer le concept de culture et les pratiques pédagogiques concernant la composante culturelle présents chez un groupe d'enseignants du programme de licence en langues de l'Université d'Antioquia; 2) Identifier les perceptions des étudiants du

même programme par rapport à l'inclusion de la composante culturelle dans les cours d'anglais et de français du cycle de base. Dans cet article nous nous limiterons à exposer les résultats concernant le premier objectif.

Les participants à cette étude ont été les enseignants qui offraient des cours d'anglais et de français dans le semestre 2011-I ainsi que les étudiants inscrits aux cours du cycle de base du programme qui ont participé de manière volontaire. Nous avons compté avec six enseignants d'anglais et six de français dont trois occupaient des postes à plein temps alors que les autres étaient des vacataires. Par rapport à leur formation, la moitié possédait un diplôme de master; trois enseignants suivaient des études de master au moment de l'étude et trois détenaient un diplôme de licence. En ce qui concerne leurs nationalités, un seul enseignant avait des origines états-uniennes ; les autres étaient tous de nationalité colombienne. Ils étaient âgés entre 25 et 50 ans. Le tableau 1 synthétise l'information démographique des enseignants qui ont participé à l'étude.

Tableau 1 : Information démographique des enseignants participant à l'étude

Enseignants et niveaux de formation				
	Anglais		Français	
Dernier diplôme obtenu	Homme	Femme	Homme	Femme
Licence	2			1
Master	3		2	1
Formation de master en cours		1	1	1
Nombre total d'enseignants par langue	6		6	
Nombre total d'enseignants	12			

Collecte des documents et analyse des données :

Afin de collecter l'information, nous nous sommes servis de trois sources :

- **Documents officiels de l'université.** Afin de comprendre l'atout de la dimension interculturelle dans le contexte spécifique de notre université et de notre programme, nous avons analysé

les documents officiels guidant le programme, à savoir : le plan de développement de l'université 2006-2016 (Universidad de Antioquia, 2006), le « Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas (Gonzalez, Pulido et Diaz, 2005) », le « Proyecto educativo institucional de la Escuela de Idiomas (Universidad de Antioquia, 2005) » et les programmes de tous les cours -14- faisant partie de la composante linguistique dans le cycle de base de notre programme de licence. L'analyse de ces documents nous a permis de dévoiler les représentations que leurs concepteurs ont de l'inclusion de la culture dans les programmes à l'université.

- **Observations de classe.** Afin d'analyser les pratiques pédagogiques des enseignants concernant la composante culturelle, nous avons fait des observations de classe. Bien que nous ayons élaboré un calendrier ambitieux d'observations, les différentes conditions de l'université (charge de travail, disponibilité des enseignants, créneaux horaires, entre autres) ne nous ont permis que l'observation de deux séances de six cours différents (trois d'anglais et trois de français). Ainsi, nous avons suivi la stratégie de convenance (Miles et Huberman, 2003, p.60) pour faire les observations.
- **Enquêtes par questionnaire.** Après avoir fait l'analyse des documents officiels de l'université et des observations de classe, nous avons conçu, testé et mené à bien des questionnaires de type semi-structurés aux participants. Tous les enseignants observés ont répondu au questionnaire. Nous avons récupéré 12 questionnaires des enseignants et 151 des étudiants, distribués comme suit : niveau 1 (47), niveau 2 (31), niveau 3 (39) et niveau 4 (34).

Nous avons mené une analyse qualitative de contenu par le biais de la création de catégories émergentes (Creswell, 2007; Freeman, 1998; Miles et Huberman, 2003). En effet, toutes les données ont été assemblées puis codées en suivant des approches inductives et déductives. Afin de valider l'information, nous avons fait appel à la triangulation dans l'espace (Burns, 1999) selon laquelle les données doivent être collectées auprès des groupes différents, en l'occurrence, des enseignants et des étudiants. Nous avons aussi présenté les résultats lors d'une journée de travail des enseignants afin d'avoir un contrôle par les acteurs (Van der

Maren, 2003). La plupart des enseignants ayant répondu au questionnaire et ayant été observés y ont assisté. Finalement, afin d'éviter les biais dans l'analyse, nous avons eu recours au contrôle par des pairs grâce aux discussions avec d'autres chercheurs (Burns, 1999). Il faut signaler que les discussions autour du sujet, menées lors des réunions du conseil de travail dans le cadre de la réforme du programme, se sont avérées essentielles dans l'analyse de ces données.

RESULTATS ET DISCUSSION

L'analyse des données nous a permis de dégager les conceptions de culture des enseignants ainsi que la manière dont celles-ci se concrétisent dans leurs cours. Nous nous limiterons ici à présenter les résultats concernant les enseignants et n'aurons recours aux témoignages des étudiants que pour confirmer un aspect observé auprès du corps enseignant.

Les conceptions de culture

« La culture est la vision et représentation du monde partagée par un groupe de personnes, un peuple, un pays, une région, une tribu, [elle] constitue ses traditions, ses rituels, ses valeurs, ce qui est considéré ou non comme accepté socialement ³ » (enseignant 3, français)

« L'expression et représentation d'un groupe, en général ethnique et/ou religieux, qui inclut des rites et des traditions de langue, des relations sociales et politiques qui régissent le développement dudit groupe » (Enseignant 9, anglais)

Les deux citations précédentes révèlent les définitions de culture présentes chez tous les enseignants ayant complété le questionnaire. L'analyse des réponses des enseignants nous permet de tirer un certain nombre de conclusions. Premièrement, tous les enseignants détiennent une définition de culture s'approchant du sens anthropologique du terme, et présenté dans le cadre théorique. Il paraît ainsi que cette vision revêt un caractère statique à la culture et ne s'approche pas des définitions

3. Tous les témoignages ont été traduits par nos soins. Afin de protéger l'identité, nous avons attribué un numéro aux participants.

plus contemporaines du terme comme celle d'Arvizu, Snyder et Spinoza (1980 cité en Agudelo 2007) selon laquelle la culture est dynamique et interactive. Un aspect qui a particulièrement attiré notre attention est le fait que les définitions des enseignants d'anglais et de français sont très similaires, ce qui, comme on l'expliquera plus tard, n'est pas toujours le cas dans leurs pratiques. Deuxièmement, toutes les réponses des enseignants rendent compte du lien étroit et indissociable existant entre langue et culture, évoqué par les théoriciens du domaine. En effet, Kumaravadivelu (2008, p.22) conclut que quelle que soit la position adoptée par rapport à la culture, celle-ci est liée à la langue mais pas inextricablement. Il ajoute que cette relation langue-culture comporte de grandes implications pour l'enseignement des langues étrangères ; ce que nous avons essayé d'explorer dans les réponses des enseignants. Troisièmement, tous les enseignants considèrent que la composante culturelle doit être présente dans les classes de langues étrangères de manière implicite et explicite, ce qui nous permet de conclure que tous les enseignants interrogés conçoivent la culture comme un objet didactique qui peut être enseigné. C'est ce que révèle l'extrait suivant qui résume la position de tous les enseignants:

« On ne peut pas séparer la langue de la culture, au moment d'apprendre une langue ou de s'approcher d'une langue étrangère, on connaît en même temps sa culture et il est impératif de le faire pour être fonctionnels dans la langue étrangère » (Enseignant 3, français).

On se rend compte que, d'après cet enseignant, connaître la culture des pays qui parlent les langues étudiées est un atout essentiel pour les étudiants dans les classes de langues.

Les pratiques des enseignants concernant la composante culturelle

Les matériels et approches utilisés

Quand nous avons analysé les pratiques pédagogiques des enseignants concernant cette composante et les types de matériels utilisés nous avons trouvé quelques similitudes mais aussi des différences remarquables entre les enseignants d'anglais et ceux de français. Ces différences ont été de même signalées par les étudiants. Pour ce qui est des similitudes, il nous a semblé que l'utilisation des matériels authentiques est considérée

comme une source d'information pour travailler des thématiques culturelles. De plus, tous les enseignants semblent utiliser des anecdotes et des récits de leurs vécus comme point de départ pour la présentation des thématiques culturelles. Ils présentent très souvent ce qu'Adballah-Pretceille (1995) appelle des connaissances factuelles et ils le font par le biais d'informations sur les pays où les langues sont parlées comme langues maternelles. Un autre aspect en commun que nous avons trouvé est le fait que les enquêtés signalent que les thématiques de nature culturelle sont plus abordées dans les cours de communication orale que dans ceux de communication écrite. Un regard sur ce dernier aspect nous permettrait de voir que pour les participants à l'étude, les espaces d'interaction, de discussion et les présentations orales semblent être l'opportunité idéale pour discuter de ce type de contenu. En fait, d'après les étudiants, les activités les plus communes pour développer la compétence culturelle sont les exposés, les débats et les jeux de rôle qui ont lieu dans les cours de communication orale. Le travail sur la compétence culturelle dans les cours de communication écrite est rare selon les étudiants enquêtés et apparaît surtout aux niveaux trois et quatre lorsque les étudiants possèdent plus d'outils linguistiques leur permettant d'argumenter sur un sujet complexe de société.

Par rapport aux approches utilisées, deux enseignants signalent que les thématiques culturelles sont abordées lorsqu'elles surgissent dans les documents authentiques travaillés. Deux enseignants ont signalé ne pas utiliser d'approche consciente pour aborder la culture et la plupart des enseignants, surtout ceux de français, ont noté l'utilisation d'une approche contrastive entre la culture de la langue cible –représentée principalement par la France– et notre culture colombienne. À cet égard, Windmüller (2011, p.40) remarque que dans une approche interculturelle en classe de langue, « les démarches doivent proposer un éventail d'activités qui s'effectuent par des approches contrastives, des analyses, des réflexions, des commentaires, des recherches d'indices variable selon le corpus d'activité proposé ». Cet auteur signale sa préférence pour l'adjectif contrastif et non pas comparé puisque ce dernier implique une hiérarchisation « consciente ou inconsciente d'ordre de valeur culturelle ». Bien que les enseignants essaient de contraster et non pas de comparer, les réponses de certains étudiants permettent d'entrevoir que, quelques fois, la culture étrangère est présentée comme étant supérieure à la nôtre.

Les observations de classe réalisées nous ont permis de confirmer les réponses des enseignants et des apprenants sur les matériels et approches utilisés. D'une part, lors des observations, cinq des enseignants ont eu recours aux matériels authentiques portant sur un sujet de nature culturelle. Ceux-ci comprenaient des chansons, des vidéos et des textes déclenchant une discussion. D'autre part, la démarche contrastée a été présente chez trois des enseignants observés. Néanmoins, les contrastes réalisés n'allaient jamais au-delà de la simple comparaison des faits dans deux cultures. Enfin, lors des cours, tous les enseignants ont recours à la présentation des connaissances factuelles sur les pays où les langues sont parlées, quelques fois sous forme de stéréotypes généralisant un fait social particulier.

Les thématiques abordées

En ce qui concerne les thématiques abordées dans les cours d'anglais et de français, nous avons trouvé une grande différence, repérée par les enseignants ainsi que par les apprenants et constaté lors des observations de classe. Les enseignants de français ont souvent recours aux thématiques concernant la France et/ou les pays francophones alors que ceux d'anglais semblent avoir une vision plus élargie et leurs thématiques concernent rarement les pays anglo-saxons. En effet, les thématiques de discussion que les enseignants d'anglais abordent concernent des sujets avec une portée globale et non associés à un pays ou une culture en particulier. Cette différence est aussi perçue par les étudiants qui signalent que les enseignants de français travaillent plus de thématiques culturelles et en proposent même une explication :

« Normalement on a plus de connaissances de la culture américaine ou anglaise que de la culture française alors l'explication a tendance à être plus détaillée ou explicite [en français] pour une meilleure compréhension » (Et. 25, niveau 2)

« Dans ce cours, communication orale-écrite en français, j'ai trouvé beaucoup plus de référence à des thématiques culturelles que dans tous les autres cours. Par rapport aux cours d'anglais, apparemment pour les professeurs c'était sous-entendu qu'on connaissait la culture » (Et. 10, niveau 4)

« Je crois que les enseignants d'anglais se sont focalisés surtout sur la langue en tant que telle, alors que ceux de français ont mis l'accent sur

la langue, mais aussi sur la culture, les pays francophones et les villes de France, du Canada, etc. » (Et. 1, niveau 3)

L'explication avancée serait claire : les étudiants considèrent que, la culture française étant moins connue, les enseignants doivent la rendre plus explicite dans les cours alors que ce n'est pas le cas de l'anglais. À ceci, il faut ajouter que les réponses des étudiants confirment ce que Olaya et Gómez (2013, p.53) et Diaz (2012, p. 26) ont trouvé en analysant les conceptions de culture des étudiants en formation. Ces derniers détiennent une définition statique du terme ; leurs réponses permettent de constater que pour eux, la culture concerne un ensemble de connaissances sur une société donnée. C'est pourquoi, ils perçoivent plus de connaissances culturelles dans les cours de français où l'accent est mis sur la France ou d'autres pays francophones en particulier, contrairement à l'anglais, où les enseignants discutent des thématiques d'une portée globale, ce qui n'est apparemment pas considérée comme une thématique culturelle par les étudiants.

Au niveau des thématiques culturelles, les sujets les plus travaillés dans les deux langues concernent des aspects pragmatiques de la langue comme les actes de parole, et les représentations sociales sur les autres, souvent sous forme de stéréotypes. Dans le cas du français, on insiste aussi sur les connaissances de la vie, la géographie, les comportements et les traditions de la France et des pays francophones; ce que Byram et Feng (2004, p.160) appellent « l'approche orientée par les faits » (facts-oriented approach). À cet égard, ces auteurs signalent que cette approche est très critiquée car la langue est disséquée en listes des thèmes en oubliant la construction sociale que renferme la culture. Ils ajoutent cependant que cette approche est toujours utilisée dans les contextes où les étudiants ont peu d'accès ou exposition aux cultures cibles, comme c'est le cas de nos étudiants.

Comme, nous avons signalé dans le Contexte, chacun des programmes propose une liste de thématiques dites culturelles à aborder dans les cours. Les tableaux 2 et 3 (voir annexes) résument la récurrence de ces thématiques dans les cours d'anglais et de français. Une comparaison des réponses des enseignants des deux langues permet de confirmer que, tel que les étudiants l'ont signalé, les enseignants de français sembleraient traiter plus de thématiques de nature culturelle explicitement. A ceci, il

faudrait ajouter qu'un des thèmes les plus récurrents concerne les thèmes polémiques et/ou d'actualité (10 enseignants soit 83% des participants) dans les deux langues. Les observations de classe nous ont permis de confirmer la présence de ces thématiques dans les cours. Néanmoins, une différence semblerait s'imposer. Dans les cours de français, ces thématiques apparaissent surtout avec des fins descriptives, narratives et explicatives et ce, en France ou différents pays francophones. En revanche, les cours d'anglais semblent favoriser l'argumentation sur des sujets plus polémiques comme les réformes éducatives en Colombie, la politique, la prostitution, le mariage, les drogues, et les situations d'actualités dans divers pays du monde, parmi beaucoup d'autres.

Un dernier point mérite d'être signalé à l'égard des thématiques. La littérature semble être très négligée dans les cours du cycle de base de notre programme. En effet, aucun professeur n'a signalé l'utilisation de la littérature comme source pour travailler la culture. Byram et Feng (2004, p. 158) signalent l'importance d'aborder la littérature dans l'étude de la culture comme un moyen privilégié pour rendre l'étrange familier. Cela n'est pas le cas des cours analysés. Il faut préciser que dans les niveaux avancés, le programme offre deux cours de littérature : un en anglais et un en français. Il se peut que les enseignants des cours de base ne voient donc pas le besoin d'aborder la littérature dans leurs cours. D'ailleurs, les programmes des cours ne le suggèrent pas. Cependant, cela méritait une autre analyse que nous n'avons pas faite.

La culture locale et la construction de l'identité dans la classe de langue

La plupart des enseignants reconnaissent l'importance d'inclure la réflexion sur des aspects de la culture des étudiants dans les classes de langue étrangère, ce qui serait selon les auteurs étudiés, le point de départ dans une démarche interculturelle. Cependant, les pratiques pédagogiques des enseignants montrent que la culture locale est négligée la plupart du temps. Quatre enseignants (soit 33%) ont avoué que la culture des apprenants joue un rôle secondaire dans leurs classes alors qu'un seul enseignant (soit 8,3%) a affirmé que dans ses cours les cultures locale et étrangère avaient le même statut. Les témoignages suivants illustrent cette situation:

« Pour moi ce n'est pas prioritaire [travailler la culture locale des étudiants], j'explique un peu nos différences avec celles des locuteurs de la langue anglaise (avec une courte explication orale) » (enseignant 10, Anglais)

« Généralement je mentionne un aspect [de la culture locale] par son caractère curieux, sympathique, important. Je n'apporte pas de matériel ni donne beaucoup de priorité, mais je respecte les commentaires et l'importance que mes étudiants donnent au sujet » (Enseignant 2, Français)

“En réalité, je ne donne pas beaucoup de priorité [à la culture locale] parce que je ne sais pas très bien comment le faire. D'autre part, la culture que je connais le plus est celle des Etats-Unis et je ne sais plus s'il vaut la peine d'enseigner encore cette culture » (enseignant 11, Anglais)

Les extraits ci-dessus montrent le besoin immédiat de formation non seulement sur ce qu'est la culture et la compétence culturelle mais aussi sur la manière d'intégrer la culture des étudiants à la salle de classe dans une approche inter et multiculturelle. Si nous, formateurs des formateurs, ne sommes pas préparés pour traiter ces aspects dans les cours, que peut-on espérer des enseignants en formation ? Ainsi la formation linguistique et culturelle donnée aux étudiants du programme de licence devrait être plus profonde, systématique et planifiée sur ces sujets car non seulement ils apprennent les langues mais aussi ils deviendront enseignants et pourraient éventuellement adopter les approches utilisées à l'université.

Les observations de classe, bien que limitées, nous ont permis de confirmer que la réflexion systématique sur la culture locale n'est pas très explicitée dans le cours observés. D'une manière générale, la discussion sur la culture locale se concrétise par le biais de commentaires, de la part des enseignants ainsi que des étudiants, qui ne sont pas exploités en profondeur.

Dans le but de préciser le rôle de la diversité dans les cours, nous avons demandé aux enseignants comment ils tenaient compte de la diversité de leurs étudiants pour planifier leurs cours. Étonnement, la plupart des enseignants affirment ne pas avoir de classes diverses, seulement la variable de provenance géographique est considérée comme une source de diversité dans les classes. Les exemples suivants témoignent des croyances des enseignants sur ce sujet :

(La diversité culturelle) je ne la prends pas en compte » (enseignant 11 anglais)

Dans mes cours il n'y a pas beaucoup de diversité culturelle. Ils sont tous colombiens, la plupart d'Antioquia, peu de la côte et très peu d'autres régions » (Enseignant 2, français)

«La diversité culturelle est importante au moment de préparer mes cours puisque les étudiants appartiennent non seulement à Antioquia mais aussi à d'autres régions : la côte, Valle del Cauca. Par exemple (dans un cours) nous avons fait une séance interculturelle avec une étudiante d'origine indigène » (Enseignant 6, français)

Les témoignages ci-dessus nous amènent à nous demander sur le concept de diversité présent chez le groupe d'enseignants participant à cette étude. Concrètement, des aspects souvent considérés dans l'éducation multiculturelle des anglo-saxons, tels que les classes sociales, les rapports homme-femme, l'orientation sexuelle, la race et la religion, parmi beaucoup d'autres, ne seraient apparemment pas pris en compte par ces enseignants comme sources de diversité. Nous estimons donc nécessaire une formation à l'éducation multiculturelle (Nieto, 2002) afin d'éveiller la conscience chez les enseignants des différences présentes dans leurs classes et de la manière de les intégrer. La classe de langue est en effet un espace qui permet la construction de l'identité des sujets. Des travaux récents, comme celui de Kramsch (2009) devraient nous faire interroger sur le rôle que nous avons à jouer dans la construction de l'identité lorsque nos étudiants apprennent une langue étrangère.

A ce sujet, Olaya et Gómez (2013, p. 61) suggèrent une liste de thématiques à aborder dans les classes de langue pour développer la connaissance des cultures et la compétence communicative interculturelle. Celle-ci inclut des thématiques conflictuelles et des débats sur des sujets comme « discrimination, xénophobie, homophobie, race, égalité des genres, haine, droits humains, relations de pouvoir, politesse, différences sociales, société de consommation, conditions de travail de la classe ouvrière, l'économie globale, la croissance de la globalisation, entre autres ». Nous considérons que ces thématiques s'avèrent pertinentes aussi pour notre programme et que bien que certaines d'entre-elles soient parfois incluses, les enseignants devraient le faire d'une manière plus systématique afin de favoriser la connaissance et la réflexion sur notre propre culture ; la construction de leur identité ; et, le respect des cultures des autres.

CONCLUSIONS

A travers notre recherche, nous avons pu déduire que la composante culturelle semble être abordée de manière très différent par les enseignants, quelques fois avec des conceptions théoriques anciennes, et quelques fois négligée par certains enseignants. On pourrait conclure de manière générale que la composante culturelle n'est pas strictement planifiée comme une partie intégrante et systématique des séquences pédagogiques car ces thématiques surgissent lorsque quelqu'un pose une question portant sur un contenu culturel ou lorsqu'un des documents authentiques travaillés porte sur un sujet culturel inconnu des étudiants. Un regard sur cette problématique nous permet de dévoiler une apparente contradiction dans le discours des enseignants. D'un côté, ils reconnaissent l'importance de la culture et ses implications pour l'enseignement de langues. D'un autre côté, bien que l'on constate la présence de certains éléments de nature culturelle voire interculturelle, les pratiques des enseignants montrent que cette composante n'est pas planifiée systématiquement.

Or, cette apparente contradiction dévoile très clairement le besoin de formation des enseignants sur cette thématique. Comme un des enseignants l'a signalé, si l'interculturel ne fait pas partie des cours, c'est parce qu'on ne sait pas comment le faire. Les travaux récents dans le domaine donnent des indices de la manière dont ces formations pourraient avoir lieu. Byram et Feng (2004, p. 154) signalent trois perspectives actuelles dans l'enseignement de la culture : une perspective ethnographique, une perspective critique et une perspective se focalisant à préparer les sujets pour habiter à l'étranger. Nous considérons que les deux premières perspectives s'avèrent essentielles dans notre contexte particulier et pourraient orienter les discussions.

En outre, Diaz (2012) présente trois axes de travail dans cette thématique : à partir d'une perspective pédagogique, d'une perspective curriculaire et d'une perspective didactique. À cet égard, il faut signaler que le conseil chargé de la gestion du programme réalise, en ce moment, une réforme au curriculum et le sujet de la dimension interculturelle y occupe une place centrale. En effet, celle-ci a été une des thématiques d'étude, discutée lors de plusieurs journées de réflexion. Pour l'instant et sous l'optique de Diaz (2012), nous faisons des interventions sur les

plans pédagogique et curriculaire. Les interventions didactiques auront lieu lorsque nous mettrons en place une nouvelle version du programme qui sera prête en 2015. Une recherche ultérieure à cette étude devrait se concentrer sur les modalités de mise en place de la compétence culturelle dans la nouvelle version du programme. Nous nous demandons en effet sur le type de formation et d'accompagnement dont les enseignants du programme auront besoin afin de faciliter le développement de cette compétence dans les cours. Également, ce travail impliquerait la création des descripteurs des compétences culturelles plus précis à inclure dans le programme afin de combler les vides des programmes actuels.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1995). Compétence Culturelle, compétence interculturelle. *Le Français dans le monde, Recherche et applications, numéro spécial*, (pp. 28-38).
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle. Que sais-je?* Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Agudelo, J. (2007). An Intercultural Approach for Language Teaching: Developing Critical Cultural Awareness. *Ikala, Lenguaje y Cultura* 12 (18), (pp. 185-217).
- Albarelo, L. (2003). *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona, España: Labor.
- Barletta, N. (2009). Intercultural Competence: another challenge. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 11, (pp. 143-158).
- Barret, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). Developing intercultural competence through education. Retrieved from: <http://goo.gl/R9n80y>
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, France : Hachette.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, France : Didier.
- Bertocchini, P., & Constanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris, France : CLE International.
- Blanchet, P. & Coste, D. (eds.) (2010). *Regards critiques sur la notion d'«interculturalité» Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris, France: L'Harmattan.

- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Flemming, M. (eds) (1998). *Language learning in intercultural perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Byram M., & Zarate G., (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial*, (pp. 70-96).
- Byram, M. & Grundy, P. (eds.) (2002). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37 (3), (pp. 149-168).
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Paris : Les Editions Didier.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five Approaches* (2ed.). United States of America: Sage Publications, Inc.
- De Assunção Barbosa, L., (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Ikala, Lenguaje y Cultura* 12 (18), (pp. 165-181).
- De Carlo, M., (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Díaz, A. (2012). La formación cultural: una propuesta sobre cómo asumirla y estudiarla. *Ikala, Lenguaje y Cultura* 17 (3), (pp. 223-229).
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2012). ¿Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras?, *Lenguaje*, 40 (1), (pp. 17-40).
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Newbury House: Heinle and Heinle.
- Gonzalez, A., Pulido, M. & Diaz, A. (2005). *Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Hinojosa, J. (2000). Culture and English language teaching: an intercultural approach. *Cuadernos de bilingüismo*, 1, (pp. 107-141).
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). La composante culturelle de la didactique des langues. *Le Français dans le monde, Recherche et applications, numéro spécial*, (pp. 55-69).
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In Byram, M. & Fleming. (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective, approaches through dram and ethnography*, (pp. 16-31).
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. New York, NY: Oxford University Press.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods. Macrostrategies for language teaching*. New Haven CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven CT: Yale University Press.
- Loaiza, N. & Arenas, M.(2011). Les échanges culturels comme espaces d’immersion en français langue étrangère : une expérience pédagogique à l’Université du Quindío et à l’Université Pédagogique et Technologique de Colombie. *Lenguaje*, 39 (1), (pp. 139-163).
- Louis, V. (2006). Quels principes pour une didactique de la culture dans la formation initiale des professeurs de FLE/S ? In Louis, V. Auger, N.&Belu, I. (eds.) *Former les professeurs de langues à l’interculturel. A la rencontre des publics*, (pp. 11-24).
- Louis, V. Auger, N. & Belu, I. (eds.). *Former les professeurs de langues à l’interculturel. A la rencontre des publics*, Louvain-la-Neuve, Belgique : Cortil-Wodon E.M.E.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique: de Boeck.
- Nieto, S., (2002). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Olaya, A., & Gómez, L. (2013). Exploring EFL pre-service teachers’s experience with cultural and intercultural communicative competence at three Colombian universities. *PROFILE Issues in Teachers’ Professional Development*, 15 (2), (pp. 49-67).
- Puren, C., (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, (pp. 55-76).
- Puren, C. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d’applications actuelles. Consulté en novembre 2013 sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>
- Universidad de Antioquia (2005). *Proyecto Educativo Institucional de la Escuela de Idiomas*. Medellin, Colombie: Imprenta Universidad de Antioquia
- Universidad de Antioquia (s.d.). Programas de curso de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Consulté en novembre 2013 sur <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/EscuelaIdiomas/EstudiarEscuela/ProgramasPregrado/Pensum2013Licenciatura>
- Universidad de Antioquia (2006). Plan de Desarrollo 2006-2016. Consulté le 13 novembre 2013 sur: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/Documentos/General/plan_dilo.pdf
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l’enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Windmüller, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris, France : Éditions Belin.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, France : Didier.

SUR L'AUTEUR:

Fabio Alberto Arismendi Gómez

Titulaire d'une licence en Didactique des langues étrangères de l'Universidad de Antioquia et d'un Master en Sciences du Langage, spécialité Didactique des Langues de l'université Stendhal Grenoble III. Il est enseignant « auxiliar » à l'Universidad de Antioquia et membre du groupe de recherche « Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras » (EALE). Ses thématiques d'intérêt et recherche portent sur l'interculturel, le plurilinguisme et la formation des enseignants de langues.

Courrier électronique: fabioarismendi@yahoo.com

Fecha de recepción: 28-11-13

Fecha de aceptación: 14-05-14

ANNEXES

ANNEXE 1

Thématiques culturelles récurrentes traitées par les professeurs de français dans les cours	
Thématiques	Nombre d'enseignants abordant ces thématiques (N= 6)
- Relations familiales - Actes de parole - La francophonie - Personnages historiques et contemporains des cultures étudiées - Comportements sociaux des différentes cultures étudiées	6 soit 100%
- Vacances - Les études, le système éducatif, la vie universitaire - Événements et lieux historiques - Thèmes polémiques et/ou d'actualité en Colombie et dans le monde	5 soit 83%
- Activités habituelles et de loisir - Biographies et histoires de vie - Le cinéma colombien et d'autres pays - Enseignement et apprentissage de langues étrangères dans les pays francophones	4 soit 67%
- Différences de rédaction dans les cultures étudiées - La ville et la campagne - Communautés et leurs histoires traditionnelles, contes, etc. - Le système politique des cultures étudiées et le colombien - Gestes dans les différentes cultures	3 soit 50%
- Représentations des locuteurs d'autres langues - Projets personnels et académiques - Politiques éducatives pour les langues étrangères - Le travail et l'organisation du temps - Les moyens de communication dans la société	2 soit 33%
- La beauté et la santé - Légendes urbaines - Religions	1 soit 17%

Tableau 2 : Thématiques culturelles récurrentes traitées par les professeurs de français

ANNEXE 2

Thématiques culturelles récurrentes traitées par les professeurs d'anglais dans les cours	
Thématiques	Nombre d'enseignants abordant ces thématiques (N=6)
- Biographies et histoires de vie - Thèmes polémiques et/ou d'actualité en Colombie et dans le monde	5 soit 83%
- Vacances - Activités habituelles et de loisir - Actes de parole - Les études, le système éducatif, la vie universitaire - Projets personnels et académiques dans les différentes cultures - Personnages historiques et contemporains des cultures étudiées - Comportements sociaux des différentes cultures étudiées	4 soit 67%
- Relations familiales - Différences de rédaction dans les cultures étudiées - Communautés et leurs histoires traditionnelles, contes, etc. - Enseignement et apprentissage de langues étrangères dans les pays francophones - Gestes dans les différentes cultures	3 soit 50%
- Représentations des locuteurs d'autres langues - La beauté et la santé Politiques éducatives pour les langues étrangères - Le travail et l'organisation du temps - Légendes urbaines	2 soit 33%
- La ville et la campagne - Les moyens de communication dans la société Le système politique des cultures étudiées et le colombien -Légendes urbaines - Religions	1 soit 17%

Tableau 3 : Thématiques culturelles récurrentes traitées par les professeurs d'anglais